



# Cómo proceder al engranaje entre conflicto y poder en el espacio escolar.

Arantxa Martí Marí  
Facultat de Filosofia i Ciències de l'educació.  
Universitat de València  
[arantxa.marti@uv.es](mailto:arantxa.marti@uv.es)

EMIGRA Working Papers núm. 28  
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Resumen/ Abstract

La escuela es un espacio donde el conflicto siempre está presente y negar su existencia es obviar lo evidente. El conflicto puede ser gestionado de un modo u otro lo que supuestamente dará lugar a un tipo de escuela. Partiendo de esta tesis lo que se pretende analizar es qué formas de gestión promueven la configuración de una escuela democrática. El objetivo es, en definitiva, indagar si la escuela aprovecha los conflictos y los transforma en controversia pública para la formación de ciudadanía. Ello nos permitirá identificar qué concepción del poder se deriva de algunos modos de gestión, lo que ayudará a perfilar las relaciones entre conflicto y poder en el espacio escolar.

Así, ante la presencia inevitable de situaciones conflictivas en la escuela, una revisión de la literatura al respecto me ha llevado a identificar, como posiciones teóricas a verificar mediante el trabajo de campo, cuatro modos de gestión del conflicto propios de la organización escolar, que son: inhibición e ignorancia del conflicto; aceptación pero elusión; aceptación y gestión desde el poder y aceptación activa para encauzarlo de manera positiva. Al mismo tiempo, de cada modo de gestión estudiaremos diferentes categorías de análisis concretadas en: visión del conflicto, implicados, conceptos asociados y qué logros se obtienen de cada uno de ellos.

Este análisis permitirá entender el conflicto no tanto en sentido peyorativo como en un aspecto constitutivo del espacio escolar, una oportunidad para confrontar, mediante la comunicación, oposiciones o contradicciones que se derivan del entramado de relaciones que fundamenta cualquier institución educativa.

En el trabajo etnográfico y a la luz de lo argumentado teóricamente, se analizará de qué manera las instituciones educativas aprovechan los conflictos que se presentan como controversias públicas en fuente de aprendizaje para la construcción de ciudadanía, ya que una de las vías de contribución escolar a efectos de formar ciudadanos es el tratamiento de los conflictos planteados en la sociedad civil. Ello permitirá comprobar si el tratamiento curricular de los conflictos en la escuela guarda correspondencia con la formación de ciudadanos y si del engranaje entre poder y conflicto pueden fortalecerse las bases de una escuela democrática.

Finalmente, se extraerán conclusiones que den respuesta a los siguientes interrogantes: ¿por qué el conflicto es propio del espacio escolar? ¿cómo contribuye al fortalecimiento del espacio público? ¿de qué manera el poder atraviesa situaciones conflictivas?

---

**Palabras clave / Keywords:** poder, conflicto, escuela democrática

Cómo citar este artículo: **MARTÍ MARÍ, A.** (2007) "Cómo proceder al engranaje entre conflicto y poder en el espacio escolar." *EMIGRA Working Papers*, 28. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **MARTÍ MARÍ, A.** (2007) "Cómo proceder al engranaje entre conflicto y poder en el espacio escolar." *EMIGRA Working Papers*, 28. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008

La escuela es uno de los espacios físicos por excelencia donde las relaciones entre los sujetos son esenciales, en tanto que posibilitan su permanente construcción. En la medida en que se trata de una institución fundamentada por el entramado de relaciones que se teje, podemos afirmar que el conflicto es condición inherente a la escuela ya que el tipo de relaciones que se establecen entre ellos no posee, en la mayoría de los casos, ni el mismo lenguaje ni la misma lógica. Esta circunstancia propicia que el conflicto esté siempre presente en las instituciones educativas, que emerja de ellas: “¿De qué están hechas las organizaciones para que den lugar a conflictos en su seno?” (Beltrán Llavador, F. 2005: 160).

Ello hace que pensemos el conflicto no tanto en sentido peyorativo como en un aspecto constitutivo del espacio escolar, una oportunidad para confrontar, mediante la comunicación, oposiciones o contradicciones que se derivan del entramado de relaciones.

Ante la presencia inevitable del conflicto en la escuela, una revisión de la literatura internacional al respecto me ha llevado a identificar, como posiciones teóricas a verificar mediante el trabajo de campo, cuatro modos de gestión del conflicto propios del espacio escolar.

De cada uno de ellos analizaremos cuatro categorías: visión del conflicto, público implicado, conceptos asociados y logros.

En primer lugar, la *inhibición e ignorancia del conflicto*. Simbolizan el desarrollo de una actitud pasiva ante las circunstancias en las cuales éste se presenta. Inhibirlo e ignorarlo significa que no se reconoce el conflicto y se considera que lo único que hay que tener en cuenta son las acciones que transcurren con normalidad aparente. La visión que se tiene del conflicto es negativa e implica “*la evitación compulsiva de todo conflicto por la situación violenta que puede desencadenarse*” (Rex, J. 1981: 14). Al percibirse por los agentes como negativo y no ser reconocido, los implicados tampoco se reconocen, con lo cual no existe un público en tanto que no hay intereses comunes. Los sujetos ya no son capaces de mostrar su unicidad, su distinción y alteridad a través del discurso y la acción, que es una de las condiciones que Arendt predica acerca de lo público, en *La condición humana* (1993: 40): “*ser político, vivir en una polis, significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia*”.

El concepto que aflora bajo este modo de gestión es, fundamentalmente, el de inmovilismo, derivado de la evasión y la pasividad; entre los sujetos que conforman la organización y en su propio funcionamiento.

Lo que se consigue bajo esta forma de gestión es, por un lado, una involución de la escuela en el sentido de realizar un proceso regresivo respecto al verdadero sentido de la educación democrática y por otro, una escuela ajena a su contexto social incapaz de aprovechar las situaciones de conflicto para consolidar sujetos críticos capaces de crecer en un espacio donde la controversia es fuente de conocimiento. Al respecto Guttman, A. (2001: 20) se muestra tajante: “*en una democracia, el desacuerdo político no es algo que se deba evitar forzosamente. Las controversias políticas sobre los problemas educativos son fuente particularmente importante de progreso social, porque tienen el potencial de educar a muchos ciudadanos. [...] El precio que se paga por esta omisión es muy alto: se descuidan alternativas que podrían ser mejores que las vigentes o que*

*ayudarían a entender cómo se pueden mejorar las escuelas antes de que lleguen a una situación crítica”*

Otra manera de actuar ante una situación conflictiva es aceptarla como una circunstancia que no se puede eludir y que, por tanto, hay que convivir con ella. Al contrario que la anterior, el conflicto sí es aceptado, se reconoce, no se ignora la realidad de los hechos, pero se evita intervenir en ellos, ya que se considera que la intervención puede provocar enfrentamientos negativos entre los sujetos. La idea básica desde esta perspectiva sería la siguiente: *aceptación del conflicto pero elusión de situaciones conflictivas*, en tanto que dichas situaciones provocan disputas que pueden cristalizarse en violencia.

Hay una tendencia a negativizar el conflicto, explicable desde paradigmas de la simplicidad y otras muchas corrientes que se declaran al respecto:

*“Para los teóricos de las relaciones humanas [...] la meta es siempre la eliminación del conflicto, aunque, a corto plazo, sea percibido como constructivo. Desde Weber a Likert, el conflicto entre grupos es un hecho de la vida organizacional, pero no un hecho que esté incorporado a sus modelos, salvo como evidencia del fracaso en la utilización del modelos”* (Perrow, Ch. 1991: 159)

En cuanto a los implicados tampoco existe un grupo de sujetos que pueda identificarse como público, capaces de hacer frente a las situaciones de conflicto, pues aunque sí las reconocen nadie hace por combatirlo o encauzarlo. Son incapaces de asumir una posición política, si entendemos por ésta la capacidad de poner en marcha acciones para conseguir los intereses, bien sean individuales o colectivos.

El concepto asociado es la “*elusión*” que acaba adoptando el formato de acomodación en tanto que los miembros dejan de llevar a cabo acciones innovadoras, ya que se han ajustado a las condiciones organizativas.

Lo que se potencia con este modo de gestión es el individualismo entre los sujetos provocado por la falta de comunicación entre ellos, lo que da lugar a la emergencia de una escuela con metas ambiguas y no plurales. Dado que no discuten ni afrontan pública y políticamente los conflictos, las metas que persigue la escuela se tornan ambiguas ya que los miembros son incapaces de trabajar colegiadamente para establecer principios y procedimientos comunes.

Otra forma de gestión es aquella en que los implicados son capaces de *asumir el conflicto pero desde la fuerza y el poder*. Éste es gestionado por los expertos y/o personalidades con una gran capacidad de influencia.

La visión que se tiene del conflicto será diferente según quienes se tomen como referencia. Si para los expertos o personalidades con gran capacidad de influencia éste es visto como algo positivo, para el resto es considerado negativo, ya que su tratamiento por los primeros implica actitudes de fuerza, control y preeminencia del poder; en cambio los segundos someten su acción a la de los primeros, incrementando con ello la desigualdad jerárquica entre ambos.

Como consecuencia, el nivel de implicación de los individuos frente al conflicto es desigual lo que significa que existe un público fragmentado. Hay una percepción del otro pero en sentido peyorativo, en sentido de desigualdad y no como una oportunidad para ir construyendo la propia identidad. Hay, como diría Capella, individuos que tienen el poder por un lado, y *ciudadanos siervos*, por otro, que son los que no tienen opinión y no pueden decidir las condiciones en las que han de llevar a cabo su acción. Unos ven

reforzada su autonomía gracias a la sumisión de otros. No hay igualdad entre los implicados porque no se reconoce al sujeto como ciudadano para el ejercicio de la política, es decir, para llevar a cabo acciones de poder con el objeto de alcanzar sus intereses. Se trata por tanto, de una organización totalmente despolitizada, donde la relación del sujeto con la institución ha quedado aniquilada por la coerción de los que mantienen el poder, primando lo individual sobre lo colectivo.

Los conceptos asociables son *poder*, *control* y *comunicación jerarquizada*. El poder en tanto que se enfatiza la utilización de mecanismos de imposición en el más puro sentido weberiano. Aunque el poder es una forma de relación que no tiene porqué ser siempre negativa, desde esta perspectiva, dado que éste tiende a nuclearse, sí es peyorativo cuando genera desigualdad. Se enmarca en la concepción de poder definida por Weber, según el cual “*poder es la probabilidad de que un actor en una relación social esté en condiciones de imponer su voluntad a pesar de la resistencia e independientemente del fundamento sobre el que se base esta probabilidad*”<sup>1</sup>, lo que explica que en esa relación de dominación unos creen estar legitimados para ejercerla y otros deben obedecer. Los primeros “*tratan de confundir el asunto presentando sus expectativas de manera falseada*” (Rex, J., 1985: 15), emergiendo así una comunicación jerarquizada, que impide la participación de todos los agentes.

El término control, cuyo significado guarda relación directa con el poder, se entiende como aquella operación de gestión que se encarga de verificar que se están cumpliendo los objetivos perseguidos por la organización para ver si lo programado se ha conseguido o no, o bien para corregir las posibles desviaciones y así encaminarlas a los propósitos fijados. Desde la asunción de que “*las escuelas albergan estrategias de control diversas y contradictorias*” Ball, S. (1989: 25) podemos afirmar que los expertos o personalidades con gran capacidad de influencia utilizan mecanismos de control para acrecentar y mostrar su poder, de ahí que sean ellos los encargados de combatir y hacer frente a los conflictos.

Desde esta actitud se potencia también una comunicación jerarquizada porque la misma organización lo es. Si bien Dewey (1916 [2004:20]) considera que “*la comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierta en posesión en común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella*”, ante este modo de gestionar el conflicto se potencia la comunicación unidireccional ya que no hay disposición, por una de las partes, a poner en común sus intereses, a compartir la experiencia y por tanto no existe cohesión entre el grupo porque se priman los intereses de una minoría y en consecuencia ésta “*no responde al tipo de comunicación al que cabe atribuir los efectos de creadora de democracia, configuradora de un espacio público político y que son, por tanto, imputables a todo formato organizativo, sino sólo a aquellos que cumplen determinadas condiciones constitutivas y de desarrollo*” (Beltrán Llavador, F. (1997): Escuela democrática. Comunicación y conflicto. Cuadernos de Pedagogía. nº 258, págs. 80-87)

Lo que se consigue es una escuela jerarquizada, donde las decisiones son impuestas por expertos, cuyo sentido es su estructura rígida que deviene en organización burocrática, en sentido weberiano. Con esta lógica, descrita por el sociólogo alemán, se introyecta el discurso de la racionalidad formal: “*consiste en*

<sup>1</sup> Definición recogida por Barnes, B. (1988): *La naturaleza del poder*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona (pág. 25)

*tareas y cometidos regulados de manera oficial, sujetas a una división funcional del trabajo, ordenadas según una jerarquía de oficinas, reguladas mediante normas de procedimiento y ocupadas por funcionarios expertos y pagados que habrían ganado su puesto en virtud de los méritos contraídos. El aparato en cuestión estaría regido por normas impersonales y de una racionalidad calculada, de modo que los funcionarios desempeñaran sus cometidos con independencia de personas” (Tyler, W., 1996: 48)*

Necesita, en consecuencia, una serie de procedimientos normalizados e impersonales que en el espacio escolar encuentran difícil ajuste, ya que hay cursos de acción y situaciones que son imprevisibles: *“un elevado grado de indeterminación es inevitable en las interacciones humanas”* (Pérez Gómez, A.I., 1998: 160). Pero la inadecuación de los modelos de organización burocrática no se basa únicamente en este argumento sino que hay tres principios fundamentales que evidencian la deficiente aplicación en las organizaciones escolares:

En primer lugar, porque los principios para la organización burocrática enunciados por Weber se aplican a la administración y refuerzan los modelos productivista.

En segundo lugar, porque cada escuela tiene su propia identidad e intentar aplicar los principios de la organización burocrática es complicado y a veces absurdo.

Y en tercer lugar, es inconcebible que bajo el argumento de que las tareas deben estar oficialmente reguladas, el modo de organización burocrática se convierta en dominante porque las metas que persigue la escuela son plurales. Por tanto, querer establecer objetivos precisos es o bien ignorar la realidad o defender posturas políticamente interesadas, pues como afirma el sociólogo Charles Perrow (1991: 4) *“las burocracias se crean para administrar tareas estables, rutinarias; éste es el fundamento de su eficiencia organizativa”*.

Finalmente, podemos identificar quienes, ante la *presencia del conflicto, asumido y reconocido*, toman parte activa, sabiendo reaccionar con madurez *para encauzarlo de manera correcta o reconvertirlo positivamente*. Desde esta perspectiva el conflicto es considerado el elemento motivador del cambio y necesario para propiciar la comunicación entre los agentes.

El conflicto se considera positivo ya que gracias a éste emerge la comunicación entre los sujetos. A este respecto son ilustradores los comentarios de Beltrán Llavador (1997):

*“Siempre que existe comunicación se generan consensos y disensos. De hecho, la comunicación existe porque hay un diferencial que tiende a ser compensado, reequilibrado. Como no se trata de mera transmisión de información, sino que cada uno de los términos que comunica modifica sus propios presupuestos de partida, el proceso de la comunicación no se resuelve como un simple trasvase, sino que representa una permanente reinterpretación de las unidades de información. Esa dialéctica entre consenso y disenso, esa tensión entre ellos, se manifiesta mediante la aparición de un conflicto entre los términos”*

Desde este modo de gestión los implicados son todos conformando un grupo cohesionado, un público donde todos son vistos y oídos, capaces de aceptar activamente los conflictos con el objetivo de encauzarlos positivamente.

Los conceptos asociados son: *disenso, confrontación, discusión, comunicación, participación y poder*. Teniendo en cuenta que las instituciones educativas están



formadas por una diversidad de públicos, cada uno de los cuales tiene ideología e intereses propios, el primero de los términos que emerge es el disenso, entendiéndolo como la expresión de opiniones contrarias, algo propio de organizaciones cuyo fundamento es el entramado de relaciones. Es el elemento necesario para asentar los cimientos de una organización democrática porque a partir de los desacuerdos nace la posibilidad de debatir públicamente los problemas. Al respecto Guttman, A. (2001: 26) se manifiesta tajante:

*“El rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación es que crea una virtud democrática a partir del desacuerdo inevitable sobre los problemas educativos”*

En consecuencia y ligado a la acción de disentir nace la confrontación. La confrontación parte del conflicto cuyo tratamiento o resolución implica que cada miembro defienda sus intereses a través de argumentos que intenten convencer al otro. El instrumento idóneo para que esa confrontación nacida del disenso colabore en el fortalecimiento de la escuela democrática es la comunicación ya que *“es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella”* (Dewey, 1916 [2004: 20]). La comunicación se convierte, desde esta forma de gestionar el conflicto, en elemento esencial para el funcionamiento de la organización, es más, lo hace posible en tanto que potencia las relaciones entre los agentes.

La participación es otro de los conceptos asociados, ya que el conflicto se asume positivamente por todos los miembros de la organización. Todo el público interviene de forma voluntaria, activa y consciente en procesos de deliberación y decisión que giran en torno al conflicto. Es, además, participación política porque contribuye a fortalecer el espacio público al permitir que todos los implicados tomen parte en procesos de deliberación y toma de decisiones a través de la comunicación.

Y el poder, desde este modo de gestión del conflicto, se concibe como relación (Bachrach). Circula entre todos los agentes sociales, conformando una red de relaciones. Lo cual implica renunciar al carácter peyorativo atribuido comúnmente al término, resignificando el valor positivo del poder, que genera utilidades, saber, subjetividad... y que propone el pensamiento foucaultiano.

Disenso, confrontación, comunicación, participación, política, público ¿qué surge del engranaje de todos estos conceptos?

En este argumento encontramos la clave de la respuesta:

*“El juego libre de la discrepancia y del diálogo, el debate y la deliberación pública, la discusión y la reflexión conjunta sobre los asuntos comunes, contribuye a un mayor fortalecimiento, dinamismo e imaginación democráticas”* (Bárcena, F., 1997: 34)

Lo que se consigue bajo esta forma de gestionar el conflicto se aproxima a la educación democrática.

La formación de ciudadanos ha sido una de las tareas asignada a la escuela, desde los inicios de la institucionalización. Así lo confirma Lilian do Valle (2000: 53) *“la formación ética de los futuros ciudadanos fue el primer sentido que se atribuyó a la acción educativa, y el más constante, al menos desde que ésta dejó de ser una práctica privada, ejercida en forma espontánea y dispersa en la continuidad social”*.

A efectos de este trabajo vamos a considerar la formación para la ciudadanía en la escuela pública como la formación de ciudadanos democráticos, pues ciudadanía y democracia son conceptos que se necesitan el uno del otro.

Por tanto, hay una relación directa entre ciudadanía, democracia y educación, dado que la educación se concibe como el instrumento más apropiado para formar ciudadanos democráticos al proporcionar el escenario y las condiciones necesarias para el ejercicio activo y responsable del individuo en la sociedad.

Fue Dewey (1916) quien señaló la importancia de la educación como acción política que contribuye a la formación de personas comprometidas con los valores democráticos. Entendía que el funcionamiento eficaz de la democracia dependía de la educación, en tanto que consideraba ésta como *“una función social que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación a la vida del grupo a que pertenecen”* (2004:76) y aquélla como *“un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente”* (2004: 82).

Según el mismo autor, el crecimiento progresivo del individuo necesita que la educación integre como principios fundamentales el pensamiento crítico, la responsabilidad del sujeto consigo mismo y respecto a los otros, la participación, el diálogo, la confrontación, los disensos, la comunicación, la cooperación, la solidaridad, la autonomía en el pensamiento, el respeto, la tolerancia.... principios todos ellos fundamentales para asegurar un modo de vivir asociado y que el desarrollo de la acción individual se oriente hacia fines sociales o, como diría Guttman, hacia *“la reproducción social consciente”*

Por ello, teniendo en cuenta que la escuela es, al fin y al cabo, un escenario donde los sujetos tienen la oportunidad de vivir de manera asociada (recordemos que es el entramado de relaciones lo que constituye su núcleo) no podemos negar que a ella le corresponde un papel relevante en la formación de ciudadanos para consolidar sociedades democráticas. Al respecto, Gimeno Sacristán (2002:164) es claro:

*“La preparación para la ciudadanía es un cometido específico de la educación general, que tiene que procurar el asentamiento de un determinado bagaje de ideas, habilidades, actitudes y sentimientos que hagan posible el ejercicio de la condición de ciudadano y que conduzca a la aceptación de un marco cultural común”*

Y el propio Dewey (1916 [2004: 87]) no puede ser más contundente:

*“La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento a favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente”.*

Cómo hacer efectiva esa formación depende sobre todo de la importancia que desde la institución educativa se le otorgue a dicha finalidad. Pablo Gentili (2000: 51) nos da una idea de cómo integrar estos principios en la escuela pública:

*“la formación de ciudadanía supone la posibilidad de crear espacios educativos en los cuales los sujetos sociales sean capaces de cuestionar, pensar, asumir y también, claro, someter a crítica los valores, normas y derechos morales pertenecientes a individuos, grupos y comunidades, inclusive los suyos propios”.*

Es cierto que la responsabilidad no es exclusiva de la escuela ni de sus agentes, en tanto que el individuo desarrolla su acción en otros marcos sociales que también



sirven de escenario para que el sujeto interiorice significados respecto a su condición de ciudadano. Como afirma Guttman (2001: 285): “*la educación no debería concluir con la escolarización*”.

Pero dado que no podemos negar la responsabilidad de la escuela en su papel de formar ciudadanos democráticos, vamos a enunciar cómo la institución escolar puede hacer operativa esta función. Veamos algunos procedimientos teniendo en cuenta cada uno de los principios que hemos considerado básicos para la formación de ciudadanos democráticos.

- Para poder desarrollar y potenciar el **pensamiento crítico** en el alumnado es necesario partir de sus inquietudes, intereses y motivaciones que, en la mayoría de los casos, no encuentran traducción en los libros de texto. Esas inquietudes, intereses y motivaciones serán alimentadas si se le presenta al alumno una visión completa y adecuada del mundo de manera que adquiera las herramientas necesarias para cuestionar críticamente la sociedad que le rodea. Una perspectiva interdisciplinar del currículum permite desarrollar este principio con mayor efectividad.
- El alumno adquirirá el sentido de la **responsabilidad** si los contenidos que el profesor le transmite le capacitan para el entendimiento del mundo actual. Para ello, deberá abandonar la enseñanza academicista que apenas brinda experiencias de ciudadanía. Serán necesarios contenidos que propicien en el sujeto un conflicto cognitivo que le lleve a plantearse cuestiones que desarrollen su capacidad intelectual y comprensiva para poder actuar responsablemente.
- La **participación** será un principio efectivo siempre y cuando desde la escuela, como institución democrática, le brinde oportunidades reales al educando y reste importancia al sustrato burocrático para potenciar formas de organización más flexibles. Será efectivo en la medida en que haga al alumno partícipe en la toma de decisiones que afectan a su escolarización.
- La consolidación de ciudadanos en la escuela requiere que los alumnos crezcan y se socialicen mediante el **diálogo**. Es necesario que se compartan experiencias de aprendizaje y que éstas se comuniquen. Que se construya el conocimiento con la experiencia dialogada.
- Es necesario hacer fluir la **confrontación** derivada de los **disensos** para que el alumno aprenda a valorar puntos de vista diferentes al suyo.
- La **comunicación** será principio fundamental en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Debe aprender a comunicar lo que piensa pero sobre todo, debe aprender a comunicarse con los otros. El profesor debe potenciar la comunicación; sólo a través de ésta se partirá de las inquietudes e intereses del alumnado.
- Para que la **tolerancia** y el **respeto** sean principios efectivos el alumno deberá conocer y respetar la riqueza cultural. En los contenidos que transmite el profesor se integrará a todas las personas y grupos sociales y culturales mostrando la potencialidad de esa pluralidad.

- El profesor potenciará la construcción del aprendizaje entre los alumnos para que entiendan la **cooperación** como principio esencial en la construcción de redes sociales.
- Para que la **autonomía en el pensamiento** sea un principio democrático el profesor debe generar el debate y/o la comunicación en torno a cuestiones relevantes para que tome posicionamiento crítico y vaya conformando su propio esquema de significados a la luz de interpretar críticamente lo que sucede.

Una vez definido el marco teórico procedemos al análisis de los resultados del trabajo etnográfico. Ahora bien, previo al momento de realizar el trabajo de campo para confirmar o refutar las anteriores ideas, elaboramos una tabla de contenidos con el fin de esclarecer los ejes básicos para saber el tipo de información que precisábamos obtener. Se trata de un cuadro donde correlacionan cada uno de los modos de gestión identificados ante el conflicto en el marco teórico, con las categorías de análisis sobre las que hemos centrado el trabajo etnográfico.

Ahora bien, al tratarse de un cuadro de tipos ideales, no vamos a encontrar una correlación perfecta con la realidad pero sí nos va a servir para estructurar posteriormente las conclusiones a la luz de la información obtenida.

El cuadro es el siguiente: (fig. 1)

<b>Manifestaciones ante el conflicto</b> <b>Categorías de análisis</b>	<b>INHIBICIÓN E IGNORANCIA</b>	<b>ACEPTACIÓN PERO ELUSIÓN</b>	<b>ACEPTACIÓN Y GESTIÓN DESDE EL PODER</b>	<b>ACEPTACIÓN ACTIVA PARA ENCAUZARLO POSITIVAMENTE</b>
<b>DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS</b>	El profesor se limita a transmitir contenidos y los alumnos a adquirirlos sin analizar los conflictos porque se ignoran.	El profesor transmite los contenidos y presenta formalmente los conflictos pero no los aborda curricularmente (evita entrar en valoraciones sociales)	El profesor transmite los contenidos y presenta los conflictos según su propia percepción.	El profesor transmite los contenidos y explica los conflictos que giran en torno al tema transmitido para que éstos adopten el formato de controversia pública
<b>MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	El profesor utiliza el libro de texto único como recurso didáctico.	El profesor utiliza el libro de texto como recurso didáctico pudiendo incluir otros que presentan la misma estructura.	Se utiliza generalmente el libro de texto y conocimientos técnicos del profesor.	El profesor recurre a múltiples recursos didácticos para construir conocimiento (prensa, cine, contenidos contextualizados, experiencias, visitas...)
<b>COORDINACIÓN DOCENTE</b>	No existe coordinación entre el profesorado.	El profesorado se coordina puntual y formalmente por exigencias administrativas y/o burocráticas. (Colegialidad burocrática)	El profesorado se coordina a petición del líder.	La coordinación entre el profesorado es fluida y no se ciñe a los espacios y tiempos formalmente establecidos.
<b>INFLUENCIA DEL ENTORNO</b>	Se ignora la realidad del contexto porque se considera que no influye en el proceso de aprendizaje	Se ignora la realidad del contexto aunque se sabe que educativamente es potencial.	Apenas hay contacto con la realidad, solo se trata aquella que potencia la autoridad del profesor.	Contacto directo con la realidad como fuente de aprendizaje para indagar en los conflictos.



<b>IMPLICACIÓN FAMILIAS</b>	Los familiares desconocen el contenido del currículum.	Los padres conocen los contenidos del currículum pero no entran en valoraciones.	Los familiares consideran que el currículum es competencia del profesor, al que legitiman como trasmisor de conocimientos.	Los padres participan en la construcción de conocimientos.

El trabajo etnográfico se ha realizado en cuatro centros públicos y dado que el objetivo ha sido comprobar de qué manera los IES aprovechan los conflictos que se presentan como controversias públicas en fuentes de aprendizaje, se han seleccionado centros en cuyas localidades el tema del agua se presenta como controversia pública. A efectos del objetivo fijado, investigamos cómo abordan curricularmente los docentes la unidad del agua, estableciendo cinco categorías de análisis que nos han servido para estructurar la información.

Tras procesar la información encuadramos la actuación de cada centro en relación a las categorías identificadas con el tipo de gestión ante el conflicto que le corresponde.

Respecto a la primera categoría identificada, la distribución de contenidos podemos afirmar que:

En el centro A es la inhibición y la ignorancia la actitud tomada frente al conflicto. Se trata de un centro en el que el profesorado se limita a transmitir los contenidos que giran en torno al tema del agua sin analizar los conflictos que surgen alrededor de éste.

En el centro B hay una aceptación del conflicto, en tanto que se presenta el tema de la desaladora y de los trasvases pero su análisis corresponde a lo científico sin entrar en detalles respecto al conflicto y la controversia que gira en torno al agua.

En el centro C el análisis social que se realiza del tema nos permite encuadrarlo dentro de la actitud de aceptación activa para encauzarlo positivamente, ya que el profesorado no se limita a abordar curricularmente la unidad desde lo científico sino que incorpora valoraciones sociales.

En el centro D es la aceptación activa para encauzarlo positivamente la forma principal de gestionar el conflicto en relación al tema del agua, en tanto que el profesorado distribuye los contenidos y explica los conflictos, entrando en valoraciones sociales y políticas.

La información obtenida de la segunda categoría de análisis, materiales didácticos, nos permite extraer las siguientes conclusiones:

En el centro A y dado que se utiliza fundamentalmente el libro de texto podemos afirmar que es la inhibición y la ignorancia nuevamente la forma principal de gestionar



el conflicto. Se utiliza exclusivamente esta herramienta porque niega un tratamiento social y político acorde con la actitud del profesorado.

En el centro B es la aceptación pero elusión la manifestación que les caracteriza ya que utilizan fundamentalmente el libro de texto para tratar el tema del agua. Pero dado que han elaborado material propio relacionado con el medio ambiente, donde lo que predomina es el tratamiento científico y la voz del profesorado experto sin apenas incorporar valoraciones sociales o políticas podemos incluirlo en la aceptación y gestión del conflicto desde el poder.

En el centro C aunque utilizan principalmente el libro de texto, el profesor recurre a otros recursos didácticos para abordar el tema del agua en tanto que le proporcionan un análisis social del tema, lo cual permite situarlo en la aceptación activa para encauzar positivamente el conflicto.

En el centro D encontramos una situación peculiar. Una primera aproximación nos permite encuadrar al centro dentro de la manifestación de aceptación y gestión desde el poder en tanto que los materiales que han elaborado para abordar curricularmente el tema del agua se basan en los conocimientos técnicos que maneja el profesor. Pero la utilización del debate, la estimulación del razonamiento crítico, la reflexión sobre artículos de prensa e información transmitida en la televisión para abordar el tema social y políticamente, permiten su encuadre en el tipo de manifestación de aceptación activa para encauzar positivamente el conflicto, en tanto que el profesorado recurre a múltiples materiales didácticos para construir el conocimiento.

Respecto a la tercera categoría de análisis, coordinación entre el profesorado, las conclusiones que obtenemos son las siguientes:

La nula coordinación que existe en el centro A para abordar el tema del agua nos permite afirmar que el modo de gestión del conflicto es, en este caso, el de inhibición e ignorancia.

En el centro B el profesorado trabaja individualmente sobre estos temas y se reúne ocasionalmente para formalizar la elaboración de una revista. La coordinación para elaborar los materiales propios se limita a lo que se establece desde el CEFIRE correspondiente. Es el caso de aceptación pero elusión como modo de gestión del conflicto, ya que la coordinación se limita a exigencias administrativas.

En el centro C la comunicación fluida y espontánea entre el profesorado para abordar el tema del agua, así como el énfasis en el trabajo en equipo permiten encuadrar al centro en el modo de gestión de aceptación activa para encauzarlo positivamente.

En el centro D es el trabajo en equipo lo que facilita la coordinación entre el profesorado sin limitar ésta a los espacios y tiempos formalmente establecidos. Por tanto, la aceptación activa del conflicto para encauzarlo positivamente es el modo de gestión que prima en este centro en relación a la categoría de análisis identificada.

La influencia del entorno es otra de las categorías que nos permitirán ver el modo de gestión del conflicto de cada centro

En el centro A no se aprovecha educativamente el entorno para generar aprendizaje porque el profesorado considera que éste no lo es. Por tanto, en este caso sí se acepta el conflicto pero sólo se aborda científicamente, es decir, se trata exclusivamente aquel conocimiento que el profesorado considera legítimo. Es el caso de aceptación pero gestión desde el poder a efectos de esta categoría de análisis.



En el centro B, se ignora la realidad del contexto a efectos de aprendizaje aunque se sabe que educativamente es potencial, lo que permite concluir que es la aceptación pero elusión el modo fundamental de gestionar el conflicto.

En el centro C la continua contextualización y referencia al ambiente social para generar aprendizaje nos revela que es la aceptación activa para encauzar positivamente los conflictos el modo de gestión principal.

En el centro D el contacto directo con la realidad como medio para indagar en los conflictos, así como la contextualización local y en función de las características del alumnado nos permiten encuadrar dicho centro en el modo de gestión de aceptación activa del conflicto para encauzarlo positivamente.

Finalmente, haremos lo mismo con la categoría de implicación de familias a fin de sintetizar la información obtenida:

En el centro A la nula implicación de los padres en la elaboración y distribución del currículum así como la falta de intervención aducida por el profesorado permite afirmar que el modo de gestión del conflicto se aproxima a la idea de inhibición e ignorancia en tanto que los padres desconocen los contenidos curriculares en relación al tema del agua.

En el centro B es la aceptación pero elusión el principal modo de gestión del conflicto en tanto que los padres conocen que existe curricularmente el tema del agua pero no intervienen en la elaboración y distribución de contenidos.

En el centro C es también la aceptación pero elusión el modo de gestión del conflicto, en tanto que los padres no intervienen y se implican directamente en el currículum, cuando la realidad muestra que existen canales de participación para hacerla efectiva y que los padres son conocedores de los temas que se abordan en el currículum.

En el centro D tampoco hay una implicación efectiva de los padres, aunque conocen el currículum y el profesorado valora la intervención de éstos en la elaboración y distribución del mismo, la escasa intervención limitada a petición de los docentes nos permite concluir que es la aceptación pero elusión el principal modo de gestión del conflicto.



Esquemáticamente los resultados se conjugan en la siguiente tabla: (fig. 2)

<b>Centros</b> <b>Categorías</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS</b>	Inhibición e ignorancia	Aceptación pero elusión	Aceptación activa para encauzarlo positivamente	Aceptación activa para encauzarlo positivamente
<b>MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	Inhibición e ignorancia	Aceptación y gestión desde el poder. Aceptación pero elusión	Aceptación activa para encauzarlo positivamente	Aceptación y gestión desde el poder. Aceptación activa para encauzarlo positivamente
<b>COORDINACIÓN DOCENTE</b>	Inhibición e ignorancia	Aceptación pero elusión	Aceptación activa para encauzarlo positivamente	Aceptación activa para encauzarlo positivamente
<b>INFLUENCIA DEL ENTORNO</b>	Aceptación y gestión desde el poder	Aceptación pero elusión	Aceptación activa para encauzarlo positivamente	Aceptación activa para encauzarlo positivamente
<b>IMPLICACIÓN DE FAMILIAS</b>	Inhibición e ignorancia	Aceptación pero elusión	Aceptación pero elusión	Aceptación pero elusión

De la tabla se deduce que los modos de gestión que hemos propuesto para afrontar el conflicto son modelos ideales en tanto que no hay un solo centro que pueda identificarse con un solo modo de gestión, sino que difieren según la categoría de análisis que tomemos como referencia.

A la luz de los resultados obtenidos en el trabajo etnográfico, a continuación, fundamentaremos las principales conclusiones:

En la distribución de contenidos, aun siendo centros en cuyas localidades el tema del agua se presenta como controversia pública el profesorado es incapaz de aprovechar dicho conflicto en fuente de aprendizaje, en tanto que se limita a abordar científicamente el tema sin apenas entrar en valoraciones sociales y políticas. Con ello, se confirma que modos de gestión desde la inhibición y la ignorancia y la aceptación



pero elusión consiguen que la escuela sea ajena a su contexto social y que prime el individualismo entre los sujetos. En cambio, los centros cuyo tratamiento es la aceptación activa del conflicto para encauzarlo positivamente consiguen una escuela más democrática en tanto que se fomentan la confrontación, la discusión, el poder en sentido foucaultiano, la participación, la comunicación y toda una serie de acciones que enfatizan la formación de ciudadanía.

En cuanto a los materiales didácticos se observa una excesiva dependencia del libro de texto que impide un tratamiento social y político de los principales problemas que plantea la sociedad civil, ya que se limitan a transmitir conocimientos con valor de cambio que enfatizan el sentido de lo científico-técnico y no tanto la capacidad crítica del sujeto. Esta dependencia justifica la escasa presencia de modos de gestión desde la aceptación activa para encauzar positivamente los problemas.

En todos los centros, el modo de gestión atribuido en la distribución de contenidos coincide con el identificado en la coordinación docente. Lo que demuestra que el compromiso de un docente por abordar social y políticamente el tema en su aula proviene de la comunicación que se establece entre el profesorado que identifican la necesidad de formar a los alumnos en el espíritu crítico y responsable con el medio.

Respecto a la influencia del entorno se observa que no todos los centros en cuyas localidades el tema del agua se presenta como controversia pública se aprovecha en fuente de aprendizaje y de contextualización de contenidos. Por tanto, el medio ambiente social es cultivado educativamente sólo por aquellos centros cuya iniciativa surge del profesorado.

Finalmente, se observa que en ninguno de los centros hay una implicación real de las familias en la elaboración y distribución de los contenidos, de ahí que no haya ningún modo de gestión del conflicto desde la aceptación activa para encauzarlo positivamente.

Por tanto, de todo lo analizado se confirma la idea de que el conflicto siempre está presente en el espacio escolar y que éste puede emerger en el currículum y sus diferentes manifestaciones.

A efectos de formar ciudadanos democráticos es la aceptación activa para encauzar positivamente los conflictos, el modo de gestión más apropiado ya que potencia los principios básicos de ciudadanía. Contribuye además a fortalecer el espacio público, ya que la comunicación emergida del conflicto implica la confrontación de ideas y la libre discusión para materializar los desacuerdos y son estos los ejes básicos que construyen y abren la esfera de lo público, esencial en la escuela democrática.

Pero el fortalecimiento del espacio público y la democracia en la escuela necesitan, por un lado, concebir el poder no en sentido weberiano sino como una relación que atraviesa todos los cuerpos y que puede generar utilidades, saberes y subjetividades; y por otro, entender el conflicto como la oportunidad para enfrentar a los sujetos a través de la comunicación potenciando con ello el espíritu crítico y la toma de decisiones desde la participación reflexiva.

Así pues, debemos ser capaces de dar flexibilidad a nuestros sistema de significados y entender positivamente los términos que comúnmente se abordan desde perspectivas negativas pues la escuela democrática a efectos de formar ciudadanos necesitan del engranaje del poder y el conflicto en los términos que hemos señalado.

## Referencias.

- Alcaide Castro, M. (1983): *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Ed. Paidós
- Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós, Barcelona
- Bárcena, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós, Papeles de Pedagogía. Barcelona.
- Beltrán LLavador, F. (1997): “Escuela democrática. Comunicación y conflicto”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 258, págs. 80-87
- Beltrán Llavador, F. (2005): *Travesías de las organizaciones educativas (Y otros desórdenes)*. Alzira (Valencia). Germania 2005
- Dewey, J. (1916): *Democracia y educación*. Ed. Morata, Madrid, 2004
- Gentili P. (coord.) (2000): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Ed. Santillana, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (2002): *Educar y convivir en la cultura global*. Ed. Morata
- Guttman, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Pérez Gómez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, Madrid
- Perrow, Ch. (1991): *Sociología de las organizaciones*. McGraw-Hill, España
- Rex, J. (1981): *El conflicto social*. Ed. Siglo XXI, España
- Tyler, W (1988): *Organización escolar*. Ed. Morata, Madrid

